

IDENTIFICAÇÃO POLÍTICA E SIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: o caso de professores e professoras homossexuais no ensino básico

POLITICAL IDENTIFICATION AND SIGNIFICANCE OF SCHOOL EXPERIENCE:
the case of homosexual teachers and teachers in basic education

IDENTIFICACIÓN POLÍTICA Y SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR: el caso de profesores homosexuales y profesoras en educación básica

Maria de Lourdes Ramos da Silva¹
<https://orcid.org/0000-0003-3456-3218>

Mariana Carvalho Teixeira²
<https://orcid.org/0000-0002-2241-6264>

Resumo: O presente artigo apresenta parte das análises realizadas na pesquisa de Mestrado em Educação, realizada entre 2017 e 2020, cujo objetivo foi examinar se e como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho influencia na construção da identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a realização de entrevistas com oito professores atuantes na rede estadual de ensino paulista. Neste trabalho, apresenta-se a terceira categoria de análise desenvolvida na pesquisa citada, chamada “Identificações políticas e significação da experiência escolar”, que explora o tema da política em diferentes perspectivas: as vivências e percepções sobre a militância (no segmento LGBT+ e outros) e as percepções sobre a homossexualidade e/ou identidade LGBT+ enquanto identidade política. O ponto contrastante entre aqueles/as que revelam e aqueles/as que não revelam a própria sexualidade no ambiente de trabalho se dá principalmente quando a identidade do/a professor/a homossexual passa a participar do potencial de significação política das experiências escolares.

¹ Doutora em Ciências de Educação (Universidade Complutense). Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutorado e autora de diversos livros e artigos publicados. Especialista junto ao Conselho Estadual de Educação de SP e junto a Comissão de avaliação do MEC. E-mail: mlramos@usp.br

² Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação e formada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, ambas da Universidade de São Paulo. E-mail: mariana.cteixeira9@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da; TEIXEIRA, Marina Carvalho. Identificação política e significação da experiência escolar: o caso de professores e professoras homossexuais no ensino básico. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-22, ano 2022.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6765>

Palavras-chave: Docência. Política. Homossexualidade. Identidade profissional.

Resumen: Este artículo presenta parte de los análisis realizados en la investigación del Máster en Educación, realizada entre 2017 y 2020, cuyo objetivo fue examinar si y cómo la decisión de revelar u ocultar la propia sexualidad en el lugar de trabajo influye en la construcción de la identidad profesional de maestros y maestros homosexuales en educación primaria. Se trata de una investigación cualitativa con entrevista a ocho profesores de educación básica. En este trabajo se presenta la tercera categoría de análisis desarrollada en la investigación mencionada, denominada "Identificaciones políticas y significado de la experiencia escolar", que explora el tema de la política en diferentes perspectivas: las experiencias y percepciones sobre la militancia (en el segmento LGBT+ y otros) y las percepciones de la homosexualidad y / o la identidad LGBT+ como identidad política. Los resultados muestran que entre quienes revelan y quienes no revelan su propia sexualidad en el ámbito laboral, se da principalmente cuando la identidad del docente homosexual comienza a participar del potencial de trascendencia política de las experiencias escolares, de las prácticas pedagógicas a las actividades extraescolares.

Palabras clave: Enseñando. Política. Homossexualidad. Identidad profesional.

Abstract: This article presents part of the analyses carried out in the Master's in Education research, conducted between 2017 and 2020, which objective was to examine whether and how the decision to reveal or hide one's sexuality in the work environment influences the construction of the professional identity of teachers and homosexual teachers of primary education. This is a qualitative research with interviews with eight teachers working in the state school system of São Paulo. This paper presents the third category of analysis developed in the aforementioned research, called "Political identifications and meaning of the school experience", which explores the theme of politics in different perspectives: the experiences and perceptions about militancy (in the LGBT+ segment and others) and perceptions of homosexuality and/or LGBT+ identity as a political identity. The contrasting point between those who reveal and those who do not reveal their own sexuality in the work environment occurs mainly when the identity of the homosexual teacher begins to participate in the potential for political meaning of school experiences.

Keywords: Teaching. Politics. Homosexuality. Professional identity.

INTRODUÇÃO

A questão da diversidade sexual, entre demais questões relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades, tem ocupado uma significativa centralidade em discussões de diversas esferas da vida social, crescente principalmente a partir da década de 1990. Pode-se destacar os âmbitos judiciários (COACCI, 2015), legislativos (LUNA, 2017), dos movimentos sociais (FACCHINI, 2003), das ciências médicas e psicológicas (PAOLIELLO,

2013), das políticas públicas educacionais (VIANNA; CAVALEIRO, 2012), entre outros. Admite-se aqui que a relevância da diversidade sexual nos debates indicados não se dá simplesmente pelo interesse da sociedade na variedade e nas diferenças de manifestação dos desejos e das práticas sexuais. A relevância social do tema da diversidade sexual se dá por tratar-se antes de desigualdades do que de diferenças.

O presente artigo apresenta parte das análises realizadas na pesquisa de Mestrado em Educação, realizada entre 2017 e 2020, cujo objetivo foi examinar se e como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho influencia na construção da identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico. Ressalta-se a relevância desta pesquisa no cenário educacional brasileiro atual, considerando a implementação nos últimos anos de uma política conservadora que desconsidera a pluralidade de identidades, alteridades e subjetividades. Estudos recentes ainda apontam deficiências e dificuldades na ampliação e aceitação do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no âmbito educacional (SANTOS; SANTOS, 2019; AUGUSTINI, 2020; VIANNA; CARVALHO, 2020).

A pesquisa consistiu em um estudo qualitativo da construção da identidade docente de professores/as homossexuais do ensino básico a partir de entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos, entre professores e professoras homossexuais. Os sujeitos atuavam na rede estadual de ensino de São Paulo, na capital, recrutados/as para participação na pesquisa a partir de um contato com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

Embora o projeto de pesquisa não tenha sido submetido Comitê de Ética, foi seguido todos os princípios éticos estabelecidos no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de São Paulo, tomando o cuidado empregado para a apresentação e análise dos dados, de modo a garantir o sigilo da identidade de cada um dos participantes.

No presente trabalho, apresenta-se a terceira categoria de análise desenvolvida na pesquisa citada, chamada “Identificações políticas e significação da experiência escolar”, que explora o tema da política em diferentes perspectivas: as vivências e percepções sobre a militância (no segmento LGBT+ e outros) e as percepções sobre a homossexualidade e/ou identidade LGBT+ enquanto identidade política.

SEXUALIDADE E IDENTIDADE POLÍTICA

A diversidade sexual, quando debatida nas mais variadas instâncias aqui citadas – judiciária, legislativa, dos movimentos sociais, das ciências médicas e psicológica, das

políticas públicas educacionais e outras – não pode ser encarada apenas como a multiplicidade de manifestações da sexualidade humana, mas sim como a estruturação hierárquica dessas categorias de sexualidade. A organização das categorias de sexualidade não se dá de maneira horizontal, e nem de forma fixa.

Estudiosos da identidade na pós-modernidade, como Ciampa (2001), Hall (2002) e Melucci (2004), concordam sobre a definição de identidade como uma articulação essencial entre diferença e igualdade. Para Melucci (2004), o reconhecimento do sujeito se dá diante de diferentes sistemas de relações, resultando, portanto, em pertencimentos a diferentes identidades, conforme muda o conjunto de relações ao qual ele se refere. Em cada caso, a identidade é a relação entre autorreconhecimento (capacidade de nos reconhecermos) e heterorreconhecimento (possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros) que se dá em duas dimensões: identificação (continuidade e conservação do nosso ser) e diferença (distinção em relação aos outros).

Não existe, portanto, uma afirmação de identidade, de igualdade, sem a referência da diferença. Boaventura Santos, em uma palestra proferida em 1995, declarou: “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44). Percebe-se claramente nessa afirmação a distinção básica e necessária entre diversidade e desigualdade: enquanto a diversidade implica variedade, multiplicidade e pluralidade, a desigualdade pressupõe subordinação e hierarquia. Em outras palavras, a diversidade remete a diferenças, enquanto a desigualdade remete a relações – *relações de poder*.

As categorias de sexualidade, enquanto comportamentos e manifestações da atração e do desejo sexual e amoroso, são contestadas e dissolvidas conforme as práticas sociais mudam, como parte do processo histórico. Facchini (2003), por exemplo, considera a ênfase no sexo do parceiro como o *sistema classificatório moderno*, em oposição à classificação segundo hierarquias de gênero, principalmente com a epidemia da aids, que chamou atenção definitivamente sobre o sexo biológico do(a) parceiro(a) sexual, que se tornou mais significativo na definição da sexualidade dos homens, principalmente, do que o fato de ser ativo ou passivo numa relação sexual ou ter uma aparência ou comportamento mais próximo aos padrões esperados para o *masculino* ou o *feminino*, anteriormente mais relevantes para a classificação da sexualidade. A maneira como a

sexualidade de cada um se manifesta é somente tão importante quanto os significados que serão atribuídos às condutas sexuais e quais consequências eles trarão para a experiência de cada pessoa. Esses significados são construídos socialmente, por exemplo, nas esferas citadas anteriormente e o próprio conceito de sexualidade é um produto do processo histórico e das relações sociais.

Em relação à questão gay e lésbica, Connell e Pearse (2015, p. 183) apontam uma dimensão particular: o processo de “sair do armário” ou, em outras palavras, “[...] fazer uma declaração para si mesmo, sua família, amigos e colegas de trabalho” revelando a própria sexualidade. Sedgwick (2007) realiza um estudo especificamente sobre a “epistemologia do armário”: o armário, ou o “segredo aberto”, enquanto regime com “[...] regras contraditórias e limitantes sobre privacidade e revelações, público e privado, conhecimento e ignorância” (SEDGWICK, 2007, p. 19). A partir da ideia do “armário” e da homossexualidade enquanto segredo, podemos pressupor, grosso modo, que as pessoas podem decidir se e como revelarão sua sexualidade. Dessa forma, de acordo com Simões e Facchini (2009, p. 33, grifo dos autores),

[...] escolher e nomear intencionalmente uma identidade sexual pode ser um ato político. Dizer *eu sou gay*, ou *eu sou lésbica*, ou “*eu sou bissexual*” pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade de orientação sexual. O sentido político e estratégico dessas afirmações da identidade sexual como “condição” fica evidente diante das inúmeras situações cotidianas de intolerância, injustiça, discriminação e violência vividas por gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, para não falar das tentativas espúrias de promover sua “cura” ou sua “reabilitação”.

Considera-se o ato de “sair do armário” como político na medida em que existe uma discriminação da homossexualidade enquanto categoria social. O ato individual torna-se político quando diz respeito a relações sociais além da esfera privada de cada um. Ainda que seja feito num espaço fechado e envolvendo um número mínimo de pessoas, o ato é considerado político pois se insere num arranjo social maior, as crenças individuais de cada pessoa envolvida se formam a partir de trocas e relações no âmbito social. Por mais reservados que pretendam ser, todos vivemos inseridos em estruturas que nos conectam e nos dividem, que organizam nossas ações e nossos pensamentos, contra ou a favor dos

padrões, mas sempre em relação a ele. Assim, todo ato particular é político quando visto na perspectiva de uma “categoria”:

Cada “eu” traz o “nós” consigo, na medida em que ele ou ela entram e saem por aquela porta, encontrando-se em um recinto desprotegido ou expostas lá fora na rua. Nós podemos dizer que há um grupo, se não uma aliança, caminhando por lá também, estando ou não em algum lugar visível. É, certamente, uma pessoa singular que caminha por lá, que se arrisca em caminhar por lá, mas é também a categoria social que atravessa esse jeito de andar particular, esse movimento singular no mundo; e se há um ataque, ele tem como alvo o individual e a categoria social de uma só vez (BUTLER, 2016, p. 37).

Embora a homossexualidade possa ser encarada como uma questão política em suas manifestações mais privadas e pessoais, ela também foi tomada como fio condutor de esforços de articulação de ativismos políticos propriamente ditos. A politização da homossexualidade se deu, como já pontado, a partir de duas premissas: (i) a criação de uma identidade que pudesse ser assumida (e politizada) e (ii) a resistência à opressão sofrida na sociedade homofóbica.

A partir do século XIX, principalmente nas sociedades ocidentais industrializadas, se desenvolve a categoria homossexual como espécie e não mais como ato, de forma que se associa a ela uma identidade propriamente dita (WEEKS, 2000). No início do século XX, a partir da ideia de que os homossexuais constituíam uma população estável, chamada também de “o terceiro sexo”, foi possível se desenvolver o ativismo homossexual, organizado principalmente contra a criminalização das relações homossexuais e a favor da despatologização da homossexualidade, inicialmente na Europa e, a partir da década de 1940, também nos Estados Unidos (SIMÕES; FACCHINI, 2009.)

No caso do Brasil, Simões e Facchini (2009) adotam a convenção, seguida por vários estudiosos, de que o surgimento de um movimento homossexual brasileiro se deu no final da década de 1970, com a emergência de grupos voltados explicitamente à militância política. Estes grupos eram formados por pessoas que se identificavam como homossexuais (embora usassem diferentes termos) e buscavam “[...] promover e difundir novas formas de representação da homossexualidade, contrapostas às conotações de sem-vergonhice, pecado, doença e degeneração” (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 13).

EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E DIMENSÃO POLÍTICA

Cabe agora voltarmos-nos para a educação e a profissão docente, para destacar certas particularidades dessa profissão que eventualmente exigem olhares distintos daqueles lançados sobre as profissões de maneira geral e a dimensão política da educação no geral.

De acordo com Nóvoa (2014), a gênese da profissão de professor é identificada no seio de congregações religiosas, inicialmente como ocupação secundária de religiosos ou leigos. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, observa-se a configuração, por parte de jesuítas e oratorianos, por exemplo, de um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. As transformações da atividade docente extravasam o campo religioso e já no início do século XVIII, segundo o autor, nota-se a existência de grupos que assumiam o ensino como ocupação principal. Por fim, a ação do Estado provoca a homogeneização, unificação e hierarquização em escala nacional desses grupos. Nóvoa (2014, p. 17) aponta: “[...] é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”.

Desde o início do processo de profissionalização, a docência enquanto ocupação e atividade profissional tem sentido as influências não apenas do Estado, mas também das mudanças sociais, principalmente as situadas nos finais do século XX e início do século XXI. Da mesma maneira como não é possível entender a docência sem sua relação com o Estado, não se deve isolar o desenvolvimento da profissão e da identidade docente das transformações profundas ocorridas nas últimas décadas. Um exemplo de particularidade da profissão docente é aquele apresentado por Flores (2014), no qual autores propõem a mudança do entendimento da docência como profissão da perspectiva clássica (modelo das profissões liberais) para a perspectiva das chamadas *caring professions*, como serviço social e enfermagem, por conta de suas características intrínsecas e peculiares: suas dimensões pessoal, moral, emocional e social.

Nóvoa retoma a gênese histórica da profissão docente ligada à estatização da educação ao destacar o caráter político da profissão do professor: “[...] a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua

atividade” (NÓVOA, 2014, p. 20). Admite-se, portanto, que os professores são agentes fundamentais em um projeto educativo, sejam eles “[...] sombras, representantes ou sujeitos” (XAVIER, 2014, p. 835). Destaca-se, inclusive, que a desconfiança geral em relação ao poder que se entende que os professores detêm sobre as crianças provoca um estado de *pânico moral* “[...] quando algo foge ao contrato de neutralidade política e comportamental estabelecido entre os docentes e a sociedade representada pelo Estado” (XAVIER, 2014, p. 835).

Alazraki, Fioretti e Nicolás (2021, p. 16) destacam que a perspectiva de gênero no campo universitário não só deve ser transversal à vida institucional, mas deve ser entendida como um campo de disputa que pode vir a desconstruir as formas tradicionais de pensar a formação docente, devendo articular-se com outros discursos anti-hegemônicos, possibilitando múltiplas conexões históricas e políticas, onde a pergunta pela construção histórica e política de gênero não desconheça os efeitos produzidos por práticas coloniais e capitalistas.

Reconhecer a particularidade política da profissão docente é reconhecer a ilusão em qualquer desejo de “neutralidade política e comportamental” por parte da instituição escolar e dos professores, de um lado, e do Estado e da sociedade, do outro; reconhecer que tanto a escola, a educação e a profissão docente quanto o Estado são produtos históricos e lugares de conflitos de poder. A tentativa de neutralizar a atividade docente também surge de sua outra particularidade, que não se desvincula da dimensão política, igualmente destacada por Nóvoa: “[...] não é possível separar o *eu pessoal* do *eu profissional*, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da *relação humana*” (NÓVOA, 2007, p. 9, grifo nosso), de modo que a docência é associada a profissões que remetem ao “[...] trabalho sobre o outro” (XAVIER, 2014, p. 833). Declara-se aqui, portanto, o decisivo caráter relacional e humano da profissão docente, cujo trabalho “[...] é exigente do ponto de vista intelectual, emocional e político” (FLORES, 2014, p. 19).

Trata-se de uma convicção generalizada, e não uma posição isolada, no campo da educação entre gestores e professores, a visão segundo a qual é impossível negar o caráter político do processo educativo, conforme defende Carvalho (2014). O autor, no entanto, aponta para a necessidade de clarificação dessa relação entre os domínios da política e da

educação, principalmente naquilo que concerne à atividade docente, que não deve ser confundida com a ação política, mas que também não deve ser perdida de vista como “[...] uma dimensão existencial da experiência de seus alunos com a escola e com o mundo” (CARVALHO, 2014, p. 827).

Tendo como base a obra de Hannah Arendt, Carvalho destaca a responsabilidade daqueles que educam pelo processo de iniciação de seus alunos numa herança comum e pública de saberes, práticas, linguagens e instituições e pelo próprio mundo que eles representam e no qual iniciam seus alunos, pelo passado e pelo futuro. Carvalho defende o pensamento da autora, segundo a qual a educação não pode desempenhar papel na política, uma vez que na política lida-se com aqueles que já estão educados (CARVALHO, 2014). O argumento do autor se dá a partir da discussão sobre as divergências a respeito do significado do termo “política”: Arendt utiliza um sentido restrito que se opõe àquele de governo, gerencialismo e dominação, mas que também não se confunde com nenhuma experiência gregária da espécie humana. Carvalho aponta, no entanto, uma lacuna no pensamento de Arendt: “embora central, a *relação pedagógica* não encerra a totalidade da *experiência escolar*, mas é apenas um de seus componentes”, diferenciando, portanto, a “modalidade de interação entre professores e alunos” da “complexa teia de relações que se estabelecem entre os agentes e as práticas de uma instituição escolar” (CARVALHO, 2014, p. 823, grifo dos autores).

A política na educação deve, portanto, ser entendida como *dimensão* e não como *ação*: dimensão política da experiência escolar ou potencial de *significação política* das experiências escolares, de práticas pedagógicas a atividades extracurriculares. Tomando como exemplo a recente inclusão da história e da cultura afro-brasileira, Carvalho identifica: a ruptura com o currículo vigente até então; a luta política na forma de medida legal e mudança educacional; e a responsabilidade pela efetivação no plano das práticas escolares por parte dos profissionais da educação, que requer decisões de cunho prático (seleção de conteúdos, linguagens, abordagens) sujeitas a diferentes fatores (tradições escolares, grau de familiaridade com o tema, princípios éticos dos envolvidos, disponibilidade de materiais, linhas de pensamento predominantes etc.).

A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E PROFESSORAS HOMOSSEXUAIS

A pesquisa realizada explorou, entre outros aspectos, o tema da política em diferentes perspectivas: as vivências e percepções sobre a militância (no segmento LGBT+ e outros) e as percepções sobre a homossexualidade e/ou identidade LGBT+ enquanto identidade política. O presente artigo concentra-se na discussão da *dimensão* política da docência e da experiência escolar como um todo, e o lugar ocupado pela figura do/a docente homossexual na construção da significação dessa experiência. Evidencia-se o caráter relacional da identidade, contextualizada em um sistema social que envolve desigualdades, preconceitos, conflitos e outras relações sociais.

Inicia-se a análise com uma fala do professor Paulo, líder sindical e professor de Língua Portuguesa, que mostra de maneira interessante a questão da identidade política: “se a gente não separar a gente nunca vai ser protagonista da nossa própria história”. O professor se refere à perda da letra S (“Simpatizante”) da sigla GLS, que significou uma perda de participação no movimento, mas representou também a tomada de dianteira por parte daqueles que se identificam propriamente como a minoria política em questão. Assumir o protagonismo da luta política é assumir a própria identidade como identidade política, localizada em relações sociais desiguais, em uma posição de desigualdade. No caso dos professores Ciro e Victor, percebe-se como o autorreconhecimento destes como LGBT+ passa pela percepção da desigualdade, pela autoidentificação com a categoria dos oprimidos:

Eu só fui entender o meu LGBT depois que eu fui expulso de casa mesmo, que aí eu mesmo fui conhecer, não foi ninguém que me levou, eu falei “eu preciso conhecer mais pessoas como eu, assim, rejeitados” (Victor).

Eu já fazia parte, é, de um grupo que... em que... na verdade eu fui membro do conselho de segurança Casa Verde-Santana, e a partir dali... isso há uns dez anos atrás... e a partir dali que eu comecei a militar na causa LGBT. Por quê? Porque no conselho de segurança eu via aquele conservadorismo tomando conta e tendo a certeza de que os LGBTs estavam ali sozinhos, largados. E o próprio presidente do conselho de segurança Casa Verde-Santana era homofóbico, o delegado do nono BPM, na época, era um cara homofóbico, e o que eu ouvi dali... no que eu saí daquele conselho de segurança, arrasado, transtornado com a minha mente, eu falei “meu, eu me encaixo no grupo desses aí!” (Ciro).

O professor Victor ainda acrescenta sobre a particularidade da experiência LGBT+, que não pode ser compreendida por aqueles que não se identificam como tal, o que serve também como base do conceito de representatividade: “E a minha postura é essa, é, então

eu não aceito que falem mal, eu não aceito, porque só sabe o quanto isso dói quem convive com isso, quem não convive não pode falar.”

A professora Rafaela, por exemplo, indica que a identificação LGBTQ+ tende a dificultar a reprodução de preconceitos por parte do sujeito: “Ah, eu acho que sim, porque você tem a tendência a não ser preconceituoso, né, não reproduzir aquele, é, aquele monte de preconceito” (Rafaela).

De maneira geral, as falas dos professores Ciro e Victor demonstram como a autoidentificação com o grupo oprimido mobiliza a participação política, o envolvimento na luta contra a desigualdade. Tem-se, no entanto, também um exemplo no sentido contrário: a professora Ana, da área de Educação Física, que se identifica como homossexual e reconhece a desigualdade social com base nas diferenças de sexualidade e gênero, prefere não se envolver na luta política do segmento LGBTQ+. Ela explica:

[...] eu admiro o B. por ele... quantas vezes o B. não falou pra mim “ô, Ana, na Parada Gay, você vai?”, “vou”, né, é, “então vamos lá no caminhão da Apeoesp”, “não, porque o caminhão da Apeoesp é o caminhão da militância também, LGBTQ, e eu “não, B., melhor não”, porque eu sei que... o primeiro, o primeiro, eu não vou conseguir me controlar, o primeiro que de repente usar isso como uma arma contra a minha pessoa, sendo que é tão bom pra mim, eu não vou ser, é, hipócrita de falar “não eu só tava lá porque um amigo é gay”, né, eu vou entrar na briga, e eu não vou permitir que a pessoa, de repente, use isso como uma arma, você entendeu, e aí eu sei que a briga vai ser pior do que... então melhor eu não subir, entendeu (Ana).

Se, por um lado, vemos no caso dos professores Ciro e Victor que a autoidentificação política mobiliza o envolvimento político, podia-se esperar que a falta de envolvimento político indicasse a falta de autoidentificação política. O caso da professora Ana, no entanto, mostra como a decisão de não envolvimento não decorre da falta de autoidentificação política. A professora Ana demonstra uma forte sensibilidade com a questão da desigualdade e entende a dimensão política da homossexualidade, mas também se preocupa com as sérias consequências emocionais e pessoais: prefere não permitir que algo que é “tão bom” para ela seja “usado como arma” contra ela.

No caso da professora Marcela, a militância pode ser vista também em atitudes cotidianas, nas pequenas ações. Nota-se na fala dela uma associação da militância

organizada com a “briga”, contrapostas a um ato de “mostrar quem eu sou sendo, de uma maneira natural”, ou o ato de “plantar sementinha e fazer brotar”:

É que na minha opinião, é, eu concordo que existam as minorias dentro da sociedade, mas, é, eu vejo assim: se eu, por exemplo, for me ofender com tudo o que acontece relacionado ao mundo LGBT, eu só vou brigar, então não é... a gente não tem que brigar e lutar pela causa o tempo todo, a gente tem que saber onde a gente vai lutar, pelo que a gente vai lutar, se vale a pena a gente lutar ou não. [...] Ah, é tipo quando eu vejo... a escola, quando vem grupinho de meninas ou de meninos e querer conversar e querer saber mais sobre o assunto, aí eu prefiro aproveitar esses grupinhos pra você plantar sementinha e fazer brotar, assim, do que você ir pra grandes lugares, é uma coisa que eu não me identifico muito (Marcela).

Com outra visão sobre uma situação semelhante, o professor Renan comenta sobre o caráter político da identidade homossexual:

[...] eu tinha um amigo que ele falava assim “só de você ser gay no mundo já é muita coisa”, entendeu? [...] É, é isso que eu falo, é isso que eu chamo de ser didaticamente gay, né, porque essa, essa minha posição, então a unha pintada os alunos sempre vêm, “ai professor, deixa eu ver sua unha como é que tá... aí, professor que unha linda, como você faz?”. Então tudo isso é um processo também, né, é, que eu vejo como um processo bem bonito de aceitação das diferenças, né, eu acho que sim, eu acho que há por trás disso uma militância (Renan).

Nota-se, a princípio, duas maneiras de perceber o que chamamos de “identidade política”: o professor Renan reconhece o caráter político do simples fato de ser homossexual, enquanto a professora Marcela separa o ser homossexual de algo permanentemente ligado à luta ou “briga” política, embora defenda o mesmo ser homossexual como forma de ação política válida (“plantar a sementinha”). Ambos reconhecem, portanto, o sentido político da autoidentificação homossexual, mesmo que o conceito de “política” oscile entre um sentido mais abrangente (professor Renan) e utilizado pela presente análise, e um sentido mais estrito relacionado a um enfrentamento e à luta organizada (professora Marcela).

Neste ponto da análise, consideramos importante dar atenção a dois casos singulares que se sobressaem diante dos outros: os casos dos professores Renan e Paulo. O caso do professor Renan nos mostra como a identificação política central para o sujeito não é a identificação como LGBT+, mas sim uma identificação de classe socioeconômica. Já

o caso do professor Paulo mostra como o sujeito procura suprimir a própria identidade LGBT+ em favor de uma identificação enquanto militante e de uma maior eficácia de uma atuação política, principalmente no ambiente escolar.

Apresentamos brevemente a seguir algumas falas dos professores Renan e Paulo que sustentam a análise:

[...] hoje, pra mim, todo o debate ele é muito mais um debate de classes, que pra mim é muito mais um elemento fundamental, por exemplo no sentido de orientar a luta política. Eu não consigo ver uma, uma, uma grande... é... assim... relevância em um... em se reforçar as questões identitárias, por quê? Porque, por exemplo, num debate identitário eu, enquanto gay, teria que defender o Fernando Holiday enquanto gay. (...) Fernando Holiday ele é um cara negro, agora, ele assumiu dizendo que ele queria acabar com o Dia da Consciência Negra, que o Zumbi dos Palmares foi um criminoso, isso ele falou na semana de posse dele, né, então quer dizer, não pode (...) então pra mim o que é mais relevante é o sofrimento do povo pobre, isso pra mim é o que é mais importante de tudo, isso é um problema que deveria ser resolvido. Não que as questões de identidade não compreendam essa importância, não... agora, eu acho que é um problema do capitalismo, eu acho que é o capitalismo que gera, inclusive, todas essas desigualdades, né, identitária, culturais, né, é, é... Ele precisa de uma sociedade estratificada, né, que as mulheres e os homens não podem se reconhecer, né, mas... assim, pra mim o machismo é naturalmente um dos reflexos do capitalismo (Renan).

Então, eu milito em tudo quanto é lugar, então quando eu converso com aluno, é, eu falo que sou dos direitos humanos, que sou mesmo, até pra não atrapalhar o enunciador, né, eu acho que me atrapalha como enunciador se eu falar “não, sou gay e...” vou falar “não tenho medo”. Eu sei que vou ser tratado do mesmo jeito, mas eu sei que quando... algumas coisas que eu falo ele vai dizer assim “ah, professor é gay, não sei o que, é causa própria”. Eu não quero, eu não tô falando por causa própria, porque eu não tô mesmo, eu tô falando por questão social, eu não tô preocupado porque eu sou gay, sou negro, sou pobre, não é isso, eu quero falar da questão social, e aí eu, eu, eu, eu até atinjo mais gente... (Paulo).

Percebe-se, portanto, uma multiplicidade de entendimentos da identidade homossexual e LGBT+ como identidade política, diversas formas de compreensão do próprio conceito de política e diferentes maneiras de trabalhar o tema da política quanto à afirmação ou não afirmação da própria sexualidade no ambiente de trabalho. A seguir, veremos como o caráter político da identidade LGBT+ perpassa a experiência escolar e como os sujeitos entendem o papel do docente nessa relação.

Sobre sua atuação política, o professor Victor declara:

Faz, a sala de aula faz parte da militância porque geralmente é um assunto que os professores não falam, principalmente os heteronormativos. Não... eles falam “homem é homem, mulher é mulher, mulher tem que casar com homem e ter filhos”. A maneira que eles pensam, infelizmente a maioria dos professores são assim, são homens heteronormativos, até os professores gays também não tocam no assunto, não tocam, a maioria não toca, aí vai eu lá na escola tocar, mexer na ferida (Victor).

A fala mostra uma das maneiras pela qual a discussão política adentra a sala de aula: como um assunto do qual se fala ou não, um assunto que, por ser em si político, se caracteriza como uma “ferida”, na qual uns decidem mexer e outros não mexer. O falar sobre política aparece como tema das falas dos entrevistados e revela a importância que esse tipo de discussão tem para alguns deles:

Mas eu falo de política não no sentido de convencer ninguém a votar em ninguém não, sempre deixei nítido pra eles, a gente tem que discutir a política de Estado, tem que discutir Estado. [...] o Estado não olha pra vocês. Isso a sociedade também. Tem que olhar, vocês têm que cobrar inclusive, isso, vocês têm que cobrar, vai na subprefeitura e cobra, por que que não tá fazendo o negócio? Eu quero um... faz uma manifestação, põem faixa, faz uma marcha, queremos continuar a obra, ué, por que não? (Paulo).

[...] tudo é política, ou você acha que política é só o que o político comete, ali, o ato que o político comete no dia a dia? Não, isso que eu tô fazendo aqui é um ato político, tô cometendo um ato político também. Você na sua casa, naquele convívio social, você com o seu irmão, com a sua mãe, com o seu pai, é um convívio social, a política do dia a dia, a política familiar. Então tudo é política meu querido”, aí fui desenvolvendo a atividade cognitiva do aluno (Ciro).

O professor Paulo mostra um esforço de introduzir a percepção sobre política no cotidiano dos alunos, incluindo exemplos das vivências deles e estimulando sua participação. O professor Ciro também procura mostrar como a política atravessa as mais diversas esferas da vida. Vale apontar, ainda, que essa insistência que vemos nas falas dos professores decorre de uma resistência ao debate político, percebida principalmente no ambiente escolar. Estes e outros sujeitos também percebem essa resistência e demonstram receio de tocar em certos assuntos, mas ainda assim mantêm seus esforços, como afirma a professora Marcela:

“[...] só que aí a gente também tem um governo que também não tá colaborando com isso e aí a gente corre riscos de ser punidos, né, porque o presidente mandou

filmar e mandar e-mail pra eles, então a gente também fica com o pé atrás, assim, mas a gente tenta (Marcela).

Percebe-se, por exemplo, como os professores e as professoras entrevistados/as não deixam de trazer, intencionalmente ou não, a pauta da diversidade sexual para o conteúdo de suas aulas, contribuindo para a construção da dimensão política da experiência escolar:

Sim, porque eu discuto com eles, eu quero que eles reflitam de onde vêm esses preconceitos, de onde vêm essas ideias equivocadas, por que que eles pensam isso, porque que nós, né, eu me coloco com eles, por que que a gente tá pensando dessa forma? Será que é a mídia sensacionalista que de tanto falar tragédia, de tanto fazer um estereótipo de certas pessoas, de certos grupos, acaba fazendo eu também, por mais que... nós pensarmos e agirmos errado? Então eu contribuo com os alunos sim e vou continuar lutando (Daniel).

“Professor, mas você defende isso, defende aquilo”, “não, nós vamos começar a nossa aula a partir de agora, nós vamos quebrar esses tabus, esses preconceitos em sala de aula e na sociedade lá fora, porque nós... eu não tô aqui pra educar aluno e aluno sair daqui um preconceituoso, um racista, um homofóbico, não tô aqui pra preparar aluno pra isso, eu tô aqui pra preparar aluno pra ser um cidadão de bem lá fora”, você entendeu? (Ciro).

Mesmo quando não é a intenção original do/a professor/a em questão, o assunto pode vir à tona, principalmente por iniciativa dos/as alunos/as, o que pode enriquecer ainda mais a experiência:

Muitas vezes, por exemplo, eu tento não fazer... não começar logo de cara com um debate da sexualidade e tal, porque, também, não quero que pareça que por eu ser gay eu necessariamente vou discutir sexualidade, né, que é o que, também, na maior parte das escolas sempre acontece, né. [...] na verdade era assim: muitas vezes quando eu começo o curso eu não entro já nessas questões, eu vou pra questões mais de classe, né, antes das questões de identidade e tal, e..., Mas eles me cobram, né, assim, falam “ah, professor, a gente não vai nunca discutir, aqui, por exemplo, casamento gay”, né, eu falo “claro que vamos” [risos], é, me pedem, esses são temas polêmicos, né (Renan).

Já aconteceu, às vezes surge um assunto do nada e eu acabo entrando no assunto. Esses dias mesmo um aluno veio pra mim e falou “pro, é, não é que short é pra menina?”, aí eu falei “ué, short é uma roupa, usa quem quer”, “não, pro, mas short não é pra menina?”, aí ele queria me convencer que short é pra menina e bermuda era pra menino, e aí eu bati na tecla, falei “gente, roupa é roupa, usa quem se sente à vontade, se você se sente à vontade você usa, se você não se sente à vontade você não usa, assim como tem menina que gosta de tênis, menina

que gosta de salto”, e aí eu comecei a dar um monte... aí entrei na questão do gênero, expliquei qual a diferença de orientação sexual, identidade de gênero e tudo mais, né. E aí acaba entrando no assunto de uma forma até inesperada, você não programou aquilo, mas os alunos te deram abertura e embarcaram na onda do assunto, assim, aí é legal, é legal, quando parte deles a aula é bem mais produtiva do que se eu parar uma aula só pra falar daquilo (Marcela).

Entende-se que a dimensão política da experiência escolar não se resume à aprendizagem de informações e conteúdos, por mais comprometidos que sejam com a superação de desigualdades sociais. A experiência escolar abrange redes e relações além do que está circunscrito à sala de aula e ao currículo escolar. Para Carvalho (2014, p. 826), por exemplo, “[...] na escola, a emergência de atitudes discriminatórias deve se converter em oportunidade de formação de uma consciência comprometida com a igual dignidade dos homens”. Nas falas dos professores e das professoras, vemos também esse tipo de oportunidade de formação:

[...] aí acaba tendo a tendência de cair no bullying, tipo, a menina que é um pouco mais masculinizada ser chamada de sapatão mesmo sem ela ter sido... mesmo se ela não se descobriu, ou aquele menino mais afeminado que fica sendo hostilizado o tempo todo, sabe? Então eu procuro desconstruir esse tipo de situação conversando com eles do respeito, sobre o respeito, mas não é uma coisa que você faz em uma vez, é um processo, né, dia a dia falando, assim (Rafaela).
Nestes vinte anos de particular eu acho que aconteceram duas vezes só, você entendeu, da menina tá, tá tão mal com ela, tá falando de suicídio, tá falando... e era só uma boca que ela queria beijar, da amiguinha, sabe? Quase que eu falo “beija logo essa porra dessa boca e para de frescura, ela também quer”, né. Já no estado eu, eu sinto que, assim, eu falo mais, só que eu tento mostrar pra eles o seguinte, é, quando vem um falar assim “nossa, professora, a menina nã nã nã”, meio que criticar, aí eu falo “desculpa, mas a velha aqui, a do século passado sou eu, e se pra mim tá tudo bem que ela tá beijando uma outra menina porque que tá te incomodando?”. Eu tento mostrar uma naturalidade, sabe, eu falo “vocês já nasceram numa geração onde isso teria que estar ultrapassado, ou você não tá ultrapassando isso por quê? Tá te incomodando tanto isso por quê?” (Ana).

Embora exista um consenso entre as falas dos/as entrevistados/as a respeito dessas “oportunidades de formação de uma consciência comprometida com a igual dignidade das pessoas”, conforme Carvalho (2014), é importante destacar as particularidades das experiências daqueles/as professores/as que se afirmam homossexuais no ambiente de trabalho. O professor Renan, por exemplo, se reconhece e percebe o reconhecimento dos

outros como uma presença “didática” a respeito da diversidade. Ele comenta sobre a diretora da escola na qual trabalha: “Aliás, na escola, como eu digo, é até didático, né, cabe, né... então a diretora gosta de ser a escola das diferenças, né, da diversidade” (Renan).

O professor Daniel também demonstra uma percepção da importância da sua presença para a representatividade positiva da homossexualidade, tanto dentro quanto fora da escola:

Eu não sei por que, mas parece que... eu tenho a impressão de que de... que todo lugar, toda a escola que eu passo... todo... eu consigo contribuir pra aquele lugar, pras pessoas verem o professor homoafetivo aqui, ou a homossexualidade de uma maneira melhor, não ver como uma coisa promíscua, ver até como uma coisa bonita. “Nossa, aquele professor, aí” ... é... “ah, ele é tão novinho, ah ele é tão assim, assado, meio afeminado, mas ele consegue dar aula, ele consegue fazer uma coisa diferente”. Então parece que, de certa forma, todo lugar que eu vou eu sinto que eu contribuo pra aquele lugar, eu consigo até mudar a mente de algumas pessoas. Igual... por exemplo, eu já levei amigas na balada gay, levei minhas amigas na semana retrasada na Parada Gay (Daniel).

No ambiente escolar, alguns sujeitos percebem a própria presença como um fator diferenciado, que estimula debates e incentiva os/as alunos/as a questionar o que normalmente não questionariam com outros/as professores/as:

Por isso que eu falo que eu sou didaticamente gay, eu também acho que a minha condição de gay, ou de ser abertamente gay, ou de ser afeminado, eu acho que tudo isso é importante inclusive pra debate. [...] É, na escola eu acho que nesse sentido mesmo, né, de que os alunos eles percebem que você é gay, a partir daí, se eles não te perguntam, no mínimo eles fazem uma série de questionamentos da cabeça deles, né, entre eles, eles com certeza, né, quando você sai da sala eles devem conversar entre eles e a partir dali entra um que fala “ah, o professor é viado”, o outro fala “pô, mas e daí que é viado?”, e já começa o debate, né. Isso é uma coisa que eles gostam muito, debater, né, essas questões, né [...], só de ser gay, de ser professor gay na periferia, né, isso é sim já uma militância muito grande (Renan).

Eles não sabem, o que é bissexual, o que é hermafrodita, eles têm muitas dúvidas na cabeça e, como eu sou um professor diferente, eles perguntam geralmente pra mim. E eu respondo de uma maneira, assim, bem tranquila e eles entendem (Victor).

Meu, é... eu acho que na verdade esse assunto ele deveria ser falado por todo mundo, né, não só por nós, homossexuais, mas é que eu acho que os alunos eles se sentem mais à vontade de falar porque eles se identificam, né, e, e quando eles

procuram aí aflora mais, e aí você tem mais certeza de que é um assunto que precisa ser falado (Marcela).

Percebe-se que não é preciso uma revelação da identidade LGBTQ+ para trabalhar o potencial de significação política da experiência escolar, mas aqueles que revelam descrevem possibilidades que vão além de tratar da questão LGBTQ+ como pauta de aula ou como tema de relações humanas do cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categoria “Identificações políticas e significação da experiência escolar” apresentou, para a pesquisa, os dados mais inesperados entre o material coletado. Esperava-se inicialmente, na pesquisa original, que sujeitos envolvidos em movimentos e lutas políticas entendessem a revelação intencional da própria sexualidade como um ato político e sempre necessário, inclusive na sala de aula. A pesquisa empírica, no entanto, revelou uma riqueza de percepções acerca da homossexualidade enquanto identidade política não imaginada pela pesquisadora. Lutas, engajamento e envolvimento com militâncias ocorrem com ou sem a revelação da própria sexualidade. O ato de se revelar não participa necessariamente do que cada um/a entende como ação política.

Na maioria das experiências relatadas, no entanto, concorda sobre a inevitável dimensão política das identidades homossexuais. Os conflitos vividos por todos/as os/as participantes da pesquisa deixam claro a ubiquidade da política enquanto *dimensão* das relações sociais, não necessariamente enquanto *ação*. Enquanto *dimensão*, entende-se aqui a política como toda relação que envolve disputas de poder, sejam elas simbólicas ou materiais. Mesmo não sendo diretamente verbalizada, essa percepção de que as identidades são políticas porque envolvem *poder* perpassa, ainda que implicitamente, o discurso de todos/as os/as participantes, uma vez que nenhum/a deixou de relatar alguma experiência de discriminação. Fica claro no discurso dos sujeitos a construção da identidade a partir de articulações entre diferenças e igualdades, conforme Hall (2002), Ciampa (2001) e Melucci (2004).

Outra ideia muito presente nos relatos dos sujeitos, com muito ou pouco destaque, é o entendimento de que a revelação no ambiente de trabalho (colocada em prática ou

não) envolve muito mais do que aquilo que existe dentro dos limites da sala de aula ou da escola. Atrás de cada aluno/a existe uma família, e por trás da família um mundo inteiro de redes de relações sociais. A escola e seus atores nunca estarão isolados da sociedade externa a ela. O receio de certos/as professores/as de revelar a própria sexualidade em sala de aula se dá antes pelo que há por trás dos/os alunos/as do que pelos/as alunos/as em si, como vários sujeitos expressaram literalmente.

Independentemente da decisão tomada quanto à revelação da própria sexualidade, todos os sujeitos entrevistados demonstram um compromisso consciente em relação ao que Carvalho (2014) chamou de significação política da experiência escolar, ou seja, a significação política das redes e relações além do que está circunscrito à sala de aula e ao currículo. Aqui, novamente, a política entendida como dimensão e não ação, e o ato docente de significação da experiência escolar antes como uma *aposta* do que um *controle* – o/a docente não tem total controle sobre os resultados da sua prática.

Por fim, destacam-se as vivências daqueles/as professores/as que se afirmam homossexuais no ambiente de trabalho. Ao assumir um compromisso e uma identidade política, mesmo que sem caracterizá-la nestes termos, os/as docentes reconfiguram ideias de oposição entre público e privado. O que é “particular” e subjetivo se torna parte da experiência escolar e traz à tona diferenças e desigualdades entre identidades de forma vívida, tornando “didática” a presença do/a professor/a homossexual em sala de aula. Percebeu-se uma identificação política, em maior ou menor grau, dependendo do caso, mas sempre ciente da hierarquização de identidades e relações de poder. A prática docente, em todos os casos, foi relatada como sempre comprometida com a superação dessas desigualdades. O ponto de contraste entre aqueles/as que revelam e aqueles/as que não revelam a própria sexualidade no ambiente de trabalho se dá principalmente quando a identidade do/a professor/a homossexual passa a participar do potencial de significação política das experiências escolares, de práticas pedagógicas a atividades extracurriculares.

REFERÊNCIAS

ALAZRAKI, Laura; FIORETTI, Lorena; NICOLÁS, Paola. Género, política y docencia em Artes en la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina): un territorio de disputas. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-18, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6326>
Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/312>. Acesso em: 13 out. 2021.

AUGUSTINI, Érica Rodrigues do Nascimento. **Abordagem Político-Científica acerca da Educação em Sexualidade e a Formação Inicial/Continuada Docente**: um estudo de caso no curso de Pedagogia. 2020. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos que ainda importam**. In: COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

CARVALHO, José Sergio. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000300813&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2018.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COACCI, Thiago. Do homossexualismo à homoafetividade: discursos judiciais brasileiros sobre homossexualidades, 1989 - 2012. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 53-84, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872015000300053&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2018.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: Versos, 2015.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, v. 10, n. 18/19, 22 set. 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2510/1920>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002 [1. ed. 1992].

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, e175018, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332017000200311&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2018.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014 [1. ed. 1999].

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007 [1. ed. 1995].

PAOLIELLO, Gilda. A despatologização da homossexualidade. In: JORGE, Marco Antonio Coutinho; QUINET, Antonio. **As homossexualidades na Psicanálise: na história de sua despatologização**. São Paulo: Segmento Farma, 2013. p. 29-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do CES. n. 135. Jan. 1999.

SANTOS, Cristiano Figueiredo dos; SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 140-161, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13029>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2018.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

VIANNA, Claudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2012. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/413/307>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VIANNA, Claudia; CARVALHO, Tatiana. Formação e prática docente: sobre visibilidade das professoras lésbicas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 77-90, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/336>. Acesso em: 3 jan. 2022.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese

necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, dez. 2014.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782014000900002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2018.

Enviado em: 13-10-2022

Aceito em: 16-04-2022

Publicado em: 30/04/2022